

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

ŠKOLA PRO VŠECHNY?
SNIŽOVÁNÍ NEROVNOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Kulturní antropologie

Autor: Natálie Šlapalová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Horáková, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „*Škola pro všechny? Snižování nerovností ve vzdělávání*“ vypracoval(a) samostatně a uvedl(a) v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil(a).

V Olomouci dne.

.....

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především doc. PaedDr. Haně Horákové, Ph.D. za její odborné vedení, podnětné a cenné poznámky a neskonalou trpělivost. Dále děkuji zaměstnancům organizace Člověk v tísni za jejich ochotu se mnou spolupracovat a v neposlední řadě své rodině a PG, kteří mě v průběhu výzkumu trpělivě podporovali.

Anotace

Jméno a příjmení:	Natálie Šlapalová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Kulturní antropologie
Obor obhajoby práce:	kulturní antropologie
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Hana Horáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Škola pro všechny? Snižování nerovností ve vzdělávání
Anotace práce:	Tato bakalářská práce zkoumá vztahy mezi jednotlivými aktéry zapojenými do služby organizace Člověk v tísni <i>Podpora vzdělávání</i> , jejich spolupráci a potenciál této spolupráce ke snižování nerovností ve vzdělávání. Opírá se o sociologické a pedagogické pojetí inkluze, sociálního znevýhodnění a sociálního vyloučení, ale také o některé vize aplikované antropologie. Popisuje a analyzuje vztahy mezi jednotlivými aktéry pomocí síťové analýzy, která je prováděna na základě zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů se zapojenými aktéry. Cílem práce je na základě síťové analýzy zjistit, do jaké míry je kooperace mezi zapojenými subjekty funkční ve vztahu ke snižování nerovností ve vzdělávání na základní škole.
Klíčová slova:	Antropologie vzdělávání, inkluze, podpora vzdělávání, sociální znevýhodnění, nerovnosti ve vzdělávání, společné vzdělávání
Title of Thesis:	School for all? Reducing inequalities in education

Annotation:	This thesis inquires the relations between the various actors included to Education support, the project of organization People in need, it deals with the cooperation between these actors and the potential of this cooperation to reduce the inequalities in education. It draws from sociological and pedagogical concepts of inclusion, social disadvantage and social exclusion, it also includes some of the visions of applied anthropology. The thesis describes and analyzes the relations between the various actors using network analysis which is realized on the basis of participatory observation and semi-structured interviews with the actors involved. The aim of this thesis is to find out to what extent the cooperation between the involved subjects is functional in relation to the reduction of inequalities in primary school education.
Keywords:	Anthropology of education, inclusion, education support, social disadvantage, inequalities in education, joint education
Názvy příloh vázaných v práci:	Seznam tabulek, Seznam schémat
Počet literatury a zdrojů:	17
Rozsah práce:	54 s. (75 470 znaků s mezerami)

Obsah

Anotace	4
Obsah	6
Úvod	7
1. Teoretická východiska výzkumu.....	9
1.1 Antropologie vzdělávání a její profil.....	10
1.2 Nerovnosti ve vzdělávání v kontextu sociálního znevýhodnění.....	12
1.2.1 Žák s potřebou podpory vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění	12
1.2.2 Nerovné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.....	14
1.3 Inkluzivní vzdělávání v České republice	18
1.4 Společné vzdělávání aneb překonávání nerovností.....	21
1.5 Podpora vzdělávání	24
2. Metodologie výzkumu	26
2.1 Sociální sítě a vztahy.....	26
2.2 Síťová analýza.....	27
2.3 Terén a výběr respondentů.....	29
2.4 Výzkumný cíl a výzkumné otázky	32
3. Empirická část	34
3.1 Intenzita vazeb	36
3.1.1 Podpora z rodiny, nebo ze školy?.....	39
3.2 Chybějící vztahy a články	43
3.3 Hierarchie mezi aktéry	45
3.4 Důležitost neformálních vztahů	46
4. Návrhy pro budoucí praxi a limity práce.....	47
Závěr	49
Seznam tabulek	51
Seznam schémat	51
Bibliografie.....	53

Úvod

*„Řekni, co bys chtěla být? Cos mi říkala? No?
Učitelkou by chtěla být. Tak říkám, to se ale
musíš pořádně učit, aby z tebe byla paní
učitelka, no!“
- jedna z respondentek o své dceři*

Problematiku (ne)rovných příležitostí ke vzdělání sociálně znevýhodněných dětí a s tím spojenou jejich sociální inkluzi vnímám jako interdisciplinární koncept, mnohvrstevnatý, procházející různými společenskými institucemi a opírající se o škálu rozličných teoretických rámců. V mé práci jsou tyto pojmy zasazeny do školského prostředí, vycházím tedy především z teorií pedagogické antropologie (Comitas & Dolgin, Bourgois), pedagogiky (např. Vítková, Kasíková a další), sociologie (Matějů, Mareš) a aplikované antropologie (Šotola). Tyto přístupy se snažím kombinovat za účelem holistického vhledu do problematiky. Neméně důležitým subjektem zainteresovaným do podpory rovných příležitostí ke vzdělávání jsou neziskové organizace, ve své práci se orientuji na organizaci Člověk v tísni a její regionální službu Podpora vzdělávání.

Vytyčila jsem si tři strany aktérů, kteří jsou zapojeni do sítě podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, a to rodiny těchto žáků, jejich učitelé a pracovníci Podpory vzdělávání Člověka v tísni. Právě sítěmi jejich vztahů se chci zabývat – v analýze těchto vztahů vidím možnost pochopení, jakým způsobem síla jejich vazeb ovlivňuje začleňování sociálně znevýhodněných žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu. Bohužel v tomto vidím jisté limity své práce, jelikož do těchto sítí jsou zapojeny i jiné instituce (OSPOD, lékaři, ředitelé škol, město apod.), aktérů je mnohem více, než které dokážu obsáhnout já sama svým výzkumem. Ve výzkumu jsou tedy zapojeni alespoň teoreticky. Cílem mé práce je na základě analýzy

těchto vztahů zjistit, do jaké míry přispívá spolupráce subjektů ke snižování nerovností ve vzdělávání, zda vůbec ke spolupráci dochází a na jaké úrovni.

Má práce je vystavěna na hlavní výzkumné otázce, která se dělí na několik vedlejších. Hlavní výzkumná otázka zní takto: Jakým způsobem (a jestli vůbec) dochází ke snižování nerovností ve vzdělávání soc. znevýhodněných dětí díky síti vztahů vytvořenou NO Člověk v tísni? Vedlejší výzkumné podotázky rozvíjí hlavní výzkumnou otázku a zní takto:

- Do jaké míry je tato síť vztahů funkční?
- Jsou všichni v této síti autonomními jednotkami, stojící na stejné úrovni?
- Jak aktéři této sítě popisují svoje vztahy s ostatními v síti?
- Dochází ke spolupráci mezi zapojenými aktéry?

1. Teoretická východiska výzkumu

Problém rovných příležitostí ke vzdělávání je předmětem mnoha výzkumů a svou šíří zasahuje do celé řady vědeckých disciplín, uveďme si ty hlavní, kterými jsou psychologie, antropologie, pedagogika a sociologie, dále tuto problematiku řeší také například sociální práce. Každý z těchto vědních oborů se na danou problematiku dívá z jiného úhlu pohledu, v mojí práci se tyto pohledy protínají. I přes nutnost holistického multidisciplinárního pohledu jsem si vědoma, že jakožto studentka antropologie nebudu schopná dokonale nastínit všechny přístupy. Chci se tedy primárně zabývat přístupy sociologickými, antropologickými a pedagogickými, jelikož je vnímám jako mé perspektivě nejbližší a nejprínosnější.

V následujících kapitolách shrnuji současnou diskuzi týkající se vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, jejich inkluze a možné vize překonávání nerovností ve vzdělávání. Zabývám se také východisky pedagogické antropologie, relativně mladé vědní disciplíny, která je pro antropologický výzkum ve školním prostředí nezbytná.

1.1 Antropologie vzdělávání a její profil

Jelikož ve své práci vycházím z některých teorií pedagogické antropologie a obecně antropologie vzdělávání, ráda bych zde nastínila několik východisek této vědní disciplíny a zároveň obhájila, proč je antropologie a její přístupy vhodná pro studium fenoménů ve vzdělávání.

Na konci 70. let minulého století referovali o začátcích této vědní subdisciplíny Comitas a Dolgin ve svém článku *On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect*. Zmiňují zde mimo jiné několik možných směrů, kterými by se tehdejší antropologie vzdělávání měla ubírat. Důraz kladou na zkoumání konfliktů ve vzdělávacím prostředí, který dle nich poslouží k jakémusi „teoretickému mostu mezi antropologií jako sociální vědou a praktičtějším světem vzdělávání“ (Comitas & Dolgin, 1978, s. 179). Úkol antropologa a pedagoga vidí jako velmi podobný, jelikož oba nahlízejí na jedince v jeho žité zkušenosti a v podobě, ve které se v realitě opravdu nachází, nikoli jako na nějaký vykonstruovaný ideální typ (Comitas & Dolgin, 1978, s. 174).

Antropologický kvalitativní výzkum se zdá být velmi potřebným ve zkoumání vzdělávání, protože přináší nový rozměr, na rozdíl od do té doby používaných kvantitativních metod například psychologií, sociologií či ekonomii v rámci studia vzdělávání. Kvantitativní metody zkoumání problémů ve vzdělávání nám sice pomohou ukázat obecný obraz, není však možné zjistit, jak určitý problém vznikl či jak mu předcházet. Dle Comitas a Dolgin může toto dilema vyřešit antropologické zkoumání, které vytváří novou, kvalitativní dimenzi nad rámec hrubých objektivních statistik.

Ve školním prostředí antropologická práce závisí na kooperaci a komunikaci antropologa a pedagoga, či jiného školského personálu, a to za

účelem zjištění bližších informací o vnitřním prostředí školy, o skrytých či očividných problémech dané instituce apod. Je třeba zvýraznit slovní spojení ‚skryté problémy‘, jelikož se často opravdu může jednat o problémy, které nemusí být vždy zaměstnancům školy zřejmé. Z tohoto důvodu je přínosem antropologická analýza rozhovorů mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího systému. Comitas a Dolgin se zmiňují pouze o kvalitativním výzkumu mezi pedagogickými pracovníky, já bych k tomuto ještě ráda přidala další aktéry zapojené do problematiky vzdělávání, a to především žáky a jejich rodiny a stát jakožto subjekt vytvářející legislativní podmínky pro vzdělávání. V mém výzkumu, který zahrnuje problematiku žáků ze sociálně znevýhodněných rodin, dále také zahrnuji neziskovou organizaci, která působí v této sféře a stává se tím pádem také zapojeným aktérem.

1.2 Nerovnosti ve vzdělávání v kontextu sociálního znevýhodnění

Cílem této kapitoly je vymezení problematiky sociálního znevýhodnění a nerovných příležitostí ke vzdělání, ke kterým může v důsledku tohoto znevýhodnění docházet. V první části kapitoly se zaměřuji na pojem „žák se sociálním znevýhodněním“ a na jeho definici, v části druhé potom rozebírám, jak se sociální znevýhodnění odráží ve vzdělávání.

Jelikož používám těchto pojmů a konceptů ve svém výzkumu, je třeba je nejprve teoreticky rozpracovat a definovat. V definování vycházím z prací pedagogických, zejména z práce Mariny Habrové, ale též z konceptů sociologických, konkrétně ze studie Petra Mareše o sociální exkluzi, která se na toto téma váže. Teoretické ukotvení těchto pojmů mi pomohlo i v tvorbě následných polostrukturovaných rozhovorů.

1.2.1 Žák s potřebou podpory vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění

Pojem „žák s potřebou podpory vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“ používá Habrová a kol. na místo pojmu „žák se sociálním znevýhodněním“, který je užit ve školském zákoně. Sociální znevýhodnění žáka Habrová definuje jako stav, kdy žák z důvodu, který není zdravotního původu, selhává ve vzdělávání, a to z různých, ve škole nepramenících, příčin. Tyto příčiny mají původ v primárním zázemí dítěte nebo se mohou odvíjet od momentální životní situace jedince, který právě z těchto důvodů následně potřebuje jistou podporu ve vzdělávání, a to zejména v prostředí školy (Habrová, Habrová & Felcmanová, 2015).

Pojem sociální znevýhodnění je dle Habrové velmi široký a je tedy definován situačně. Totéž můžeme říci i o definici žáka se sociálním znevýhodněním. Z obecného hlediska jde o žáka, jemuž určité překážky v učení brání v úspěchu ve škole. V čem tyto překážky pramení shrnuje

Habrová ve čtyřbodové definici žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění; je to tedy žák:

„...a) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);

b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;

c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;

d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.“ (Habrová, Felcmanová & Habrová, 2015, s. 9).

Tato definice je definicí pedagogickou, částečně s ní ale budu pracovat. Ráda bych zde však vytyčila také sociologicko-antropologické přístupy, které se zabývají sociálním vyloučením a jeho příčinami a důsledky, jež úzce souvisí s následným sociálním znevýhodněním žáků v ZŠ. Sociální exkluzi (vyloučení) můžeme dle Bourdieuho (1993 in Sirovátka, 2004) definovat jako stav, kdy jedinec či skupina nejsou schopni participovat na chodu společnosti, ve které žijí (politicky, sociálně, ekonomicky, kulturně), jelikož nejsou z určitých důvodů k této participaci přizváni většinou společnosti. Možné důvody znemožněné participace uvádí Mareš, dle něj se jedná především o nezaměstnanost, která často sociální exkluzi determinuje. Nezaměstnanost či ztráta zaměstnání může znamenat

ohrožení vztahu jedinec-společnost, často predikuje snížení postavení jedince ve společnosti či jeho zvýšenou pasivitu. Z tohoto důvodu je v perspektivě sociální inkluze velký důraz kladen na podporu zaměstnanosti - Mareš uvádí, že například většinová sociální politika Evropské unie vidí v podpoře zaměstnanosti primární strategii, jak bojovat proti sociální exkluzi (Mareš, 2004, s. 23-27). Zvýšení zaměstnanosti znamená zvyšování kompetentnosti, s čímž jde ruku v ruce zvyšování významu vzdělání. Segregace v základních školách pak sociálně znevýhodněným dětem bere šance na navazující vzdělání a „znemožňuje sdílet společné zkušenosti s dětmi z majoritní společnosti“ (Mareš, 2004, s. 25).

1.2.2 Nerovné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Chceme-li vymezit problematiku nerovného vzdělávání, v první řadě je záhodno zaměřit se na ideální stav, tedy opak, a to jest rovnost vzdělávacích příležitostí. Dle Gregera rovnost představuje jak spravedlnost, tak spravedlivost. Greger tyto dva pojmy rozlišuje, spravedlnost pojímá jako *“cílovou kategorii a morální metu”*, zatímco spravedlivost je dle něj chápána jako zúžená forma spravedlnosti, konkretizovaná a praktická (Greger; Matějů, 2010, s. 23). Koncept rovných příležitostí ke vzdělávání je de facto ohraničen tím, do jaké míry a jaké nerovnosti ve vzdělávání považujeme za nespravedlivé a kvůli tomu nepřijatelné. Greger předkládá množství názorů, nahlížející na rovné vzdělávání. V první řadě mluví o **rovnosti příležitostí ke vzdělávání**, tedy o rovných možnostech se vůbec začít vzdělávat, mít ke vzdělávání přístup. Zmiňuje ale také autory (například Demeuse), pro které je zásadní nejen rovnost ve spravedlivých příležitostech ke vzdělávání, ale z velké části hlavně **rovnost podmínek vzdělávání**, tedy rovný přístup, péče a zacházení (Greger; Matějů, 2010, s. 24).

V kontextu sociálního znevýhodnění se bavíme o nerovných příležitostech i o nerovných podmínkách vzdělávání. Příznačné je také zaměřit se na nerovnosti z hlediska výsledků žáků, tedy *(un)equality of achievement*, jimiž je taktéž možné hodnotit rovnost či nerovnost ve vzdělávání. Greger uvádí studii J. S. Colemana *Equality of Educational Opportunity*, který se ve svém šetření zaměřuje nejen na rovnost podmínek vzdělávání, ale také na výsledky žáků, tedy de facto na to, zda a jakým způsobem jsou podmínky pro vzdělávání efektivní pro spravedlivé vzdělání. Nezaměřuje se pouze na školské systémy a rovnost vzdělávacího systému, ale také na to, jaké výsledky školský systém přináší a do jaké míry jsou rovnocenné výsledky žáků. “Jedná se o obrat od rovnosti škol, k rovnosti studentů”, cituje Greger Colemana (Greger; Matějů, 2010, s. 25).

Kolektiv autorů, provádějící výzkum školního prostředí a adaptace dětí ve třídách, se vyjadřuje k sociálnímu znevýhodnění vcelku pozitivně a s nadějí. Tvrdí, že šance na překonání tíživé sociální situace, kterou jedinec prožívá, ho může obohatit a připravit na další situace v budoucím životě. “...Pokud tato situace ponechá jedinci i skupině sílu na její překonání, tak tito lidé získávají cenné zkušenosti v oblasti hodnot a hodnotové orientace” (Gulová, Němec, Štěpařová, Vodičková; Pančocha & Vítková, 2013, s. 80). Dodávají však, že je velmi důležité tyto žáky systematicky podporovat v jejich aktivitách různými programy a kurzy, které jim pomohou situaci sociálního znevýhodnění překonat (Gulová, Němec, Štěpařová, Vodičková; Pančocha & Vítková, 2013, s. 80). Podobně jako jiní autoři (srov. Janků, Odstrčilová, Zezulková, 2021) kladou důraz na systémová opatření podporující žáky se speciálními potřebami a žáky sociálně znevýhodněné a na individuální přístup pedagogů, asistentů pedagoga či sociálních pedagogů. Neuspokojivou situaci na poli společného vzdělávání a rovného vzdělávání všech žáků přisuzují faktu nedostačující schopnosti evaluace učitelských aktivit a s tím spojeným nedostatečným rozvíjením odborných

znalostí a dovedností pedagogů (Janků, Odstrčilová, Zezulková, 2021). Z výzkumu České školní inspekce (ČŠI) *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve šk. roce 2018/2019* vyplývá, že podíl žáků se sociálním znevýhodněním v základních školách má zvyšující se tendenci, mezi školními roky 2016/17 a 2018/19 se tento podíl zvýšil více než sedmkrát. Otázkou pak zůstává, zda je těmto žákům poskytována dostatečná opora ze strany školských zařízení.

Dle školského zákona (zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) je možné poskytovat sociálně znevýhodněným žákům podporu ze strany školských zařízení, a to například využitím pedagogické intervence (viz. kapitola *Společné vzdělávání aneb překonávání nerovností*) hned v první třídě ZŠ, či vytvořením tzv. „nultých“ ročníků základních škol, které připraví budoucí žáky na vstup do školního prostředí. Při začleňování sociálně znevýhodněných dětí do školních kolektivů je možné také využít asistence speciálních pedagogů či asistentů pedagoga. Zajímavou pozici zastává role sociálního pedagoga (Janků, Odstrčilová, Zezulková, 2021), díky němuž by mělo docházet ke zlepšení komunikace mezi školou a rodinou, OSPODem a dalšími institucemi (např. obec, neziskové organizace apod.). Institut sociálního pedagoga ale stále není ukotven v zákoně, v současné době probíhají evaluační šetření na ověření role této pozice.

Klingerová et al. píše, že sociální znevýhodnění nejen že může být viděno jako překážka ke společnému vzdělávání, ale také ono samo může být vyvoláno nekvalitním a segregujícím vzděláním (Klingerová et al., 2012, s. 11). Velmi zjednodušeně si tento vztah můžeme představit jako schéma, kde segregující vzdělávání vede k sociálnímu znevýhodnění, které následně vede k nerovnému přístupu ke vzdělání. Toto schéma by bylo ale opravdu velmi zjednodušené, život člověka ve společnosti není rovnice, nelze ho tudíž takto ohraničit a „vyčíslit“. K tomuto schématu, aby bylo o něco bližší

pravdě a netvořilo nám pouze jakýsi ideální stav, by muselo být zahrnuto daleko více skutečností, které ovlivňují životní dráhu jedince ve vzdělávacím systému.

Právě z tohoto důvodu jsem se ve svém výzkumu zaměřila na detailní analýzu rozhovorů s žáky a jejich rodinami, abych alespoň částečně pochopila, jestli a jakým způsobem se v jejich vzdělávací dráze odráží sociální znevýhodnění a do jaké míry se jim dostává podpory od školských zařízení a neziskových organizací.

1.3 Inkluzivní vzdělávání v České republice

Budoucnost lidstva závisí na naší schopnosti a ochotě naučit se žít v kulturní rozmanitosti. Na tom, že neztotožníme inkluzi se stejností.

Petr Mareš, sociolog (2004)

V této kapitole je mým cílem nahlédnout do inkluzivního vzdělávání, jeho praxe a historie v České republice. Budu vycházet zejména z výzkumů pedagogů, doplněných o antropologické studie. Výzkumem inkluze v praxi se zabývala v poslední době trojice pedagožek Janků, Odstrčilová a Zezulková, představím zde několik jejich závěrů. Důležité je dle mého tento pojem zarámovat také legislativně (legislativa jako jeden z nejdůležitějších pilířů školského systému v ČR), uvádím především školský zákon, který s pojmem inkluzivního vzdělávání pracuje.

Inkluzivní nebo také *společné vzdělávání*, jak tento koncept někteří autoři nazývají, můžeme laicky definovat jako *vzdělání pro všechny bez rozdílu*. Jedná se především o rovnocenné příležitosti ke vzdělávání a o rovnocenný přístup ke všem žákům školy. Inkluzivní vzdělávání si klade za cíl vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu (tj. převážně státní školy) heterogenní jedince a zaměřit se na specifické vzdělávací potřeby každého z nich. Koncept společného vzdělávání odsuzuje a staví se proti vzdělávání segregujícímu, v rámci kterého dochází k podpoře nerovností ve vzdělávání a které vede k sociálnímu vylučování (Janků, Odstrčilová, Zezulková, 2021, s. 11).

Historie inkluze na českém území je poměrně krátká. Socialistický režim příliš tento způsob školství nepodporoval, inkluzivní pojetí vzdělávání se k nám tudíž dostalo až v devadesátých letech minulého století. Na začátku devadesátých let prosazovali tehdejší pedagogičtí odborníci (zejména skupina kolem profesora Kotáska) diferenciaci ve vzdělávání uvnitř školy

(například vytvořením možnosti volitelných předmětů), aby měl každý žák možnost rozhodnout se svobodně a specificky podle sebe, jakým směrem se ve vzdělávání bude ubírat. Zároveň byla z mnoha stran slyšet kritika tehdy nově vytvořených víceletých gymnázií – ty byly svými odpůrci označeny za segregující a podporující rozdíly ve vzdělávání (Váňová; Kasíková & Straková, 2011, s. 44-46).

Na konci roku 1995 pak Česká republika vstoupila do organizace OECD¹, což ovlivnilo i české školství, které se začalo orientovat podle mezinárodních principů a trendů. Hlavním postulátem v utváření vzdělávacích systémů se stala rovnost příležitostí ke vzdělávání. I přes tuto orientaci je ale podle Váňové české školství nadále nastaveno spíše směrem nerovných příležitostí a ke snížení těchto nerovností je dle ní potřebné přijetí zásadních a dlouhodobých opatření (Váňová; Kasíková & Straková, 2011, s. 54).

Inkluzivní vzdělávání v současné době je v České republice podpořeno legislativním rámcem, a to školským zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zde jsou vytyčeny a de facto deklarovány podmínky pro vzdělávání, zahrnující rovné podmínky a příležitosti vzdělávání pro všechny, včetně individuálních přístupů ke specifickým vzdělávacím potřebám jednotlivců. Tento zákon vyplývá z mezinárodních a evropských úmluv a dokumentů, které jednoznačně podporují inkluzi ve vzdělávání, přičemž je zde “velký důraz kladen na politickou vůli a potřebná finanční opatření, vzdělávání učitelů a vzájemné partnerství a podporu mezi participanty ve vzdělávání” (Janků, Odstrčilová, Zezulková, 2021, s. 12). Strategie vzdělávací politiky ČR je obecně nakloněna inkluzi a proklamuje rovnost šancí na vzdělání, podporu pedagogů a zkvalitnění výuky.

¹ OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

„Vzdělávání je založeno na zásadách: a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce ...“ (Školský zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Realita ale není vždy shodná se zákony, *de iure* se často liší od *de facto*. Docentka pedagogiky Kasíková píše, že v českém vzdělávání jen stěží budeme hledat komplexnější pojetí inkluze. Tvrdí totiž, že české školy vnímají problematiku inkluze zejména v kontextu žáků se speciálními potřebami, nikoli jako komplexnější koncept podporující heterogenitu jedinců (Kasíková, 2011, s. 23).

Inkluzivní vzdělávání v praxi má dle různých studií (viz. např. Greger, 2009; Pančocha & Slepíčková, 2016; Janků & Odstrčilová & Zezulková, 2021) v Česku stále jisté mezery. I přes to, že vize školských zařízení jsou zpravidla pro-inkluzivní, ne vždy je tomu tak i v praxi, jak ukazují i některá data z mého vlastního výzkumu. V poledních desetiletích se ale v českém prostředí objevují řekněme revoluční představy o budoucnosti školského systému a vzdělávací politiky. V navazující kapitole se snažím některé z těchto doporučení popsat.

1.4 Společné vzdělávání aneb překonávání nerovností

V následující kapitole popisují některá doporučení a vize, díky nimž je možno nerovnosti ve vzdělávání překonávat a vést ke společnému vzdělávání, které bude příjemné pro všechny žáky ve třídě. Zaměřuji se především na požadavky na školská zařízení a pedagogy, na základě studií J. Šotoly zmiňuji ale také důležitost propojení a spolupráce všech subjektů zapojených do podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí.

Individualizace výuky, jak tento proces nazývají Janků, Odstrčilová a Zezulková, bere v úvahu individuální potřeby žáka, jeho speciální nároky, tempo a způsob učení a “nastavení dílčích cílů tak, aby žák mohl prožívat úspěch”. Pedagogičtí pracovníci mají za úkol vytvořit optimální prostředí pro vývoj znalostí žáka, které zahrnuje specifické vytváření náplně výuky a přizpůsobení organizace výuky jednotlivcům, včetně individuálního plánu a individuálního nastavení hodnocení, přičemž v průběhu procesu vzdělávání je třeba neustále ověřovat porozumění a využívat příslušné metody motivace žáka k dalšímu studiu (Janků, Odstrčilová, Zezulková, 2021).

Nedílnou součástí podpory vzdělávání žáků základních škol je pedagogická intervence, která by měla být využívána minimálně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Pedagogická intervence pro žáky se sociálním znevýhodněním by měla začínat podle speciální pedagožky Štrachové již předškolní přípravou, tedy docházkou do mateřské školy a intervencí tamějších pedagogů, což u sociálně vyloučených rodin nebývá ve většině případů zvykem z důvodu nízkých příjmů. Pedagogové by měli být následně na příchod dětí, které neabsolvovaly MŠ, připraveni, měli by být kompetentní ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí, měli by znát specifika práce s nimi a být obecně pro-inkluzivní. Štrachová upozorňuje mimo jiné i na absenci přípravy studentů pedagogických škol na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (Štrachová, 2011).

Při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je třeba rozeznat překážky, které jim brání ve snadném vzdělávání. Tím, že odhalíme a definujeme překážky, které jim učení znesnadňují, můžeme snadněji nalézt způsob podpory vzdělávání, kterou konkrétní jedinec potřebuje. Je nasnadě posléze využít konkrétní opatření, která by žákovi usnadňovala proces vzdělávání, nejlépe taková, aby se vztahovala opravdu individuálně k jedinci a jeho situaci. Nastavování opatření, ale především odhalování překážek v učení mají za úkol pedagogové; jakým způsobem provést diagnostiku žáka za účelem odhalení příčin potíží žáka uvádí např. Felcmanová (Felcmanová; Felcmanová & Habrová, 2015, s. 20-24).

V tomto smyslu jsou na pedagogické pracovníky kladeny čím dál vyšší nároky. Individualizace vzdělávání znamená také snížení počtu žáků na jednoho pedagoga za účelem zvýšení kvality výuky a možnosti věnovat pozornost různorodým vzdělávacím potřebám jednotlivců. Ze statistik Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ) je ale patrné, že počet učitelů na základních školách nedosahuje takového měřítka, které by bylo potřebné pro zkvalitnění výuky směrem k individualizaci. Tento počet sice od školního roku 2013/14 stoupá, školská zařízení ale i přes to ohlašují nedostatek pedagogů. Podle webu *Statistika a my*, který provozuje ČSÚ, není nedostatek učitelů jediným problémem, který základní školy pociťují. Populace pedagogických pracovníků stárne, ve šk. roce 2020/21 učilo na základních školách 27 % pedagogů starších 55 let, 11 % starších 60 a naopak mladších 35 let pouze okolo 16 %. Tyto statistiky zahrnují všechny základní školy v ČR, státní i soukromé.

Snižováním nerovností ve vzdělávání se zabývá také Jaroslav Šotola, a to z pozice aplikované antropologie. Šotola (2012) zmiňuje důležitost propojení jednotlivých aktérů, kteří jsou do vzdělávacího systému zapojeni. Jedná se především o školská zařízení (a jejich zřizovatele, což je ve většině případech obec, popř. kraj), rodiny s dětmi a případně neziskové organizace,

které se do podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí zapojují. Komunikaci mezi těmito subjekty vnímá Šotola jako klíčovou pro utváření vzdělávacího prostředí. Vytvořením tzv. lokální sítě aktérů je dle jeho názoru možné přispět k pomoci sociálně znevýhodněným dětem a jejich začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Důraz je kladen na spolupráci dlouhodobou, odkazující na vytyčené cíle a držící se konkrétního lokálního plánu a strategie vzdělávání. Tento typ kooperace může nejen vytvořit fungující systém pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, může také pomoci nastavit hranice a restriktce, jsou-li některá z pravidel porušována. *“Tuto zodpovědnost je možné naplnit pouze pomocí promyšlených opatření, která jsou založena na expertních stanoviscích a analýzách přesahujících krátké volební období lokálních politiků”*, dodává Šotola a z jeho výzkumů je patrné, že téma začleňování sociálně znevýhodněných žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu je silně politizované (viz. např. Šotola, 2012, s.111).

Ve svém výzkumu se tudíž zaměřuji také na tuto stránku vzdělávacího systému, a tedy na skutečnost, do jaké míry spolu instituce zapojené do vzdělávání spolupracují, do jaké míry je využívána komunikace mezi nimi. Díky vedeným rozhovorům se třemi různými subjekty, tedy s rodinami, školami a neziskovou organizací, mám možnost alespoň částečně nahlédnout do fungování této spolupráce a komunikace z různých úhlů pohledu.

1.5 Podpora vzdělávání

Do podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, jejichž rodiny nejsou naplno schopné z ekonomických a sociálních důvodů tuto podporu poskytnout, je zapojeno několik subjektů; jak píšu výše, v první řadě by se mělo jednat o školské zařízení, existuje ale celá řada neziskových organizací, které se tímto problémem zabývají. Ve své práci jsem se zaměřila na organizaci Člověk v tísni a její službu Podpora vzdělávání. Zajímá mě, jakým způsobem tato služba funguje, jakým způsobem se snaží tyto nerovnosti snižovat. V následující kapitole nastiňuji teoretické zarámování této služby, její metodiku a z ní vyplývající pohled na problematiku rovných příležitostí.

Organizace Člověk v tísni, podobně jako jiné neziskové organizace a pomáhající profese, nabízí tzv. služby klientům. Tyto služby (v ČR většinou sociálního charakteru, tedy služby zabývající se hlavně sociální integrací) jsou založeny na vztahu klient-pracovník, kteří spolu uzavírají zakázku. Jak píše Zatloukal, “zakázka je tedy v našem pojetí smluvní vztah mezi pracovníkem a klientem či klienty, kdy je (ať už v písemné nebo jen ústní formě) stanoveno jaké jsou cíle společné práce, jakými metodami na nich bude pracovník a klient pracovat, jak oba poznají, že jejich spolupráce je úspěšná a podle čeho lze rozhodnout, že lze spolupráci ukončit.” (Zatloukal, 2008, s. 4). Dále také referuje o tom, jak je důležité ze strany pomáhajících pracovníků klientům vysvětlit možnosti a limity zakázek, díky čemuž se zefektivní daná služba a dokáže přinést širší spektrum pomoci (Zatloukal, 2008, s. 16).

Služba Podpora vzdělávání, kterou nezisková organizace Člověk v tísni nabízí rodinám ze sociálně znevýhodněného prostředí, stojí na stejném principu zakázek, které zahrnují určitou svou vlastní metodologii a taktéž jsou vytyčeny možnostmi a hranicemi. Tato služba má jako každý program také svou metodiku, v níž si vytyčuje své cíle a ambice, vysvětluje

důvod své existence a stanovuje cílovou skupinu, pro kterou je tato služba určena. Zároveň musí také vytyčit problém, na který reaguje, tedy účel, za jakým tato služba vznikla. Z metodiky programu můžeme vyčíst, že daným problémem, který se snaží služba reflektovat, je nedostatečná vybavenost a nepřípravenost základních škol ke vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. "Schází jim potřebné informace o potřebách sociálně znevýhodněných dětí, o alternativních pedagogických metodách, které lze při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi uplatňovat a potýkají se s personální 'poddimezovaností'" (Klingerová, 2012, s. 11).

Evaluace programu je garantována v metodice programu. Je prezentována jako silně potřebná a její provedení je doporučeno na konci každého školního roku. Tuto evaluaci provádí sami pracovníci, a to prostřednictvím rozhovorů s dětmi, rodinami a učiteli. Součástí evaluace je také statistika výsledků žáků, hodnotí se, zda se prospěch v průběhu služby změnil k lepšímu, či nikoli. Z mého pohledu nemusí vždy být tato evaluace dostatečná - už jen z prostého důvodu, že ji provádí sami pracovníci, kteří s rodinou a dětmi celý školní rok spolupracují. Obávala bych se zde nemožnosti dostatečné sebereflexe či ztížené možnosti vidět problematiku s odstupem, jelikož jsou do systému de facto zahrnuti. Je možné reflektovat, zda se doučované dítě zlepšilo, co se týče výsledků ve škole, některé problémy, se kterými se dítě či rodiče potýkají, však mohou být skryté.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla ve spolupráci se zaměstnanci této organizace provést evaluaci a síťovou analýzu služby Podpora vzdělávání (v konkrétním okrese, viz. níže), jejíž hlavní zaměření se týká právě oněch zmiňovaných nerovností ve vzdělávání.

2. Metodologie výzkumu

Vzhledem k cílům mého výzkumu a k povaze terénu, ve kterém jsem se v průběhu realizace výzkumu pohybovala, se mi jako nejprůzračnější výzkumný design jevila síťová analýza, umožňující především analýzu vztahů mezi jednotlivými aktéry zapojenými do podpory vzdělávání. Kvalitativní síťová analýza (*qualitative network analysis*), jakožto design hojně využívaný v aplikované antropologii, může být také užitečná pro případné zkvalitnění služby Podpory vzdělávání, či minimálně pro její podrobnou evaluaci.

Na začátek je nasnadě uvést také druhotný záměr mého výzkumu, kterým je právě ona evaluace této služby, kterou jsem byla pověřena (společně s dalšími kolegy z katedry) regionálním vedením organizace Člověk v tísni a kterou jim jakožto vedlejší produkt tohoto výzkumu poskytnu. Evaluace služby se odvíjí od osobního hodnocení služby klienty, zaměstnanci a také pedagogy, zaměřuje se na plnění zadaných cílů, které jsou vytyčeny v obecné metodice služby. Částečně jsem evaluaci do své diplomové práce zahrnula, primární je ale pro mě síťová analýza, která mi umožnila se díky analýze vztahů mezi aktéry zaměřit na koncept rovného vzdělávání a jeho podporu.

2.1 Sociální sítě a vztahy

Pro antropologický základ teorie sociálních sítí je klíčové strukturalistické Radcliffe-Brownovo pojetí sociální struktury jako sítě sociálních vztahů mezi aktéry. Jeho záměrem však nebylo studovat samotné vztahy mezi jednotlivci, i když i to bylo podle něj nedílnou součástí výzkumů sociálních struktur, ale svůj fokus směřoval na rozšířené sítě vztahů, kde vztah jedinec-jedinec tvoří pouze část této struktury. Radcliffe-Brownovo strukturálně funkcionalistické pojetí sociální reality je v lecčems diskutabilní, zanechává však zajímavou

myšlenku; struktury a sítě vztahů vnímá nikoli jako „statické, stojící jako budova, ale jako dynamické, proměnlivé jako organická struktura živého těla“ (Radcliffe-Brown, 1940, s. 4).

Sociální síti rozumíme systém vztahů mezi lidmi, síť, která umožňuje aktérům komunikovat spolu, spolupracovat a v rámci které se aktéři navzájem ovlivňují a interagují mezi sebou. Subjekty tvoří síť tzv. horizontálně, tedy každý z nich je soběstačnou jednotkou a není podřízen jinému subjektu, avšak Gojová (2007) upozorňuje na fakt, že jednotliví aktéři mohou různou měrou ovlivňovat dění, tato „míra vlivu není odvozena od velikosti či statusu organizace, ale od její pozice v síti“ (Gojová, 2007). Zároveň síť není stálou entitou, je dynamická, mění se jak síla vazeb mezi aktéry, tak aktéři samotní, kteří mohou do sítě vstupovat či naopak síť opouštět. Jedinec jakožto sociální aktér není „zavěšen“ pouze v jedné sociální síti, může být součástí různých sítí s různými cíli. Gojová na základě teorií autorů zabývajících se síťováním (viz. Schuringa, 2007, Kirst-Ashman, Hull, 1997) vytyčuje další charakteristiku sítí: *„Sítě mohou mít různou míru hustoty, různý stupeň sdílení norem a hodnot (čím vyšší shoda v oblasti norem a hodnot, tím vyšší soudržnost), dosah (rozsah oblastí, ve kterých mají lidé kontakty) a hranice (vymezení „my“ a „oni““* (Gojová, 2007, s. 145).

2.2 Síťová analýza

V centru pozornosti síťové analýzy se nachází nikoli jedinec, jakožto aktér, ale vztahy mezi ním a dalšími aktéry, jejich vazby a kooperace. Síťová analýza se dostává mezi metodologické přístupy antropologie kolem poloviny 20. století, v této době se se tehdejší antropologové zajímali o sítě, v jejichž jádře se nacházel konkrétní jedinec (tzv. egocentrické sítě), tyto sítě měly menší dosah a nebyly tolik komplexní jako sítě vytvářené pomocí dnes dostupných výpočetních technologií (Soukup). Můj výzkum by se také dal

zahrnout mezi egocentrické sítě, jelikož v jejím centru stojí konkrétní člověk, konkrétní žák.

Wassermann a Faust píše, že z perspektivy analýzy sociálních sítí je důležité zaměřit se na vztahové vazby mezi subjekty tvořící sít, které jsou důležité pro vzájemnou transakci zdrojů, ať už materiálních či nemateriálních. Autoři dodávají, že síťové analýzy se zabývají vlastnostmi těchto struktur či vazeb a jejich vlivem na zkoumané téma (Wasserman, Faust, 1994). V mém výzkumu se jedná o transakci vzdělání, jakožto hlavní entity. Studuji tedy působení sociálních vazeb a vztahů na utváření rovného vzdělávání, zaměřuji se na vztahy mezi aktéry, které jsou dle Wassermanna a Faust primární. Samotná specifika aktérů jako autonomních jednotek jsou až sekundární, můj hlavní záměr se na ně tedy nevztahuje (Wasserman, Faust, 1994).

Specifikem síťového analytického rámce je fakt, že vlastnosti vztahů či vazeb jsou většinou pouze vlastnostmi tohoto vztahu, nevypovídají o samotných aktérech či jednotkách, které mezi sebou tento vztah chovají (Wasserman, Faust, 1994). Pro zjištění funkčnosti podpory vzdělávání je důležité analyzovat nikoli jednotlivé subjekty, ale právě vlastnosti a sílu vazeb mezi nimi. Vztahy mezi aktéry reflektují, do jaké míry služba Podpora vzdělávání pomáhá překonávat nerovnosti ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Síťová analýza je metoda využívaná většinou při kvantitativním výzkumu, a to především v aplikované antropologii. Můj výzkum se dá taktéž zahrnout do aplikované antropologie, jelikož výstup z něj bude využit jako evaluace programu Podpora vzdělávání. Pro analýzu vztahů mezi aktéry jsem ale použila metodu kvalitativní a soustředila jsem se na menší vzorek participantů, než bývá u síťových analýz běžné. Mou metodu by bylo

možné nazvat „*qualitative network analysis*“, tedy kvalitativní analýza sociální sítě (viz např. Ahrens, 2018), jelikož na tvorbě síťových map jsem spolupracovala s respondenty. V polostrukturovaných rozhovorech, které jsem s nimi vedla, jsem kladla důraz na jejich vztahy s ostatními aktéry, kteří jsou zapojeni do problematiky vzdělávání. Součástí mé síťové analýzy bylo také zúčastněné pozorování, jehož výsledky jsem do svého výzkumu taktéž zahrnula.

2.3 Terén a výběr respondentů

Terén mého výzkumu tvořila jedna z regionálních poboček organizace Člověk v tísni, konkrétně ji nechci jmenovat, měla by zůstat v anonymitě. Ve zkratce jen zmíním informace, které by mohly být zajímavé a přínosné; pobočka má pod sebou klienty z celého okresu, kromě pracovníků Podpory vzdělávání zde působí také Terénní pracovníci a Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi.

Výběr všech respondentů pro můj výzkum se odvíjel od výběru klientů, na které jsem dostala kontakt od zaměstnanců organizace Člověk v tísni.

Dopředu jsem jim řekla požadavky na vzorek respondentů, a to:

- Možnost hovořit s dítětem²
- Dlouhodobější spolupráce s Člověkem v tísni (kvůli možnosti zjistit případné změny ve vzdělávání)
- Vzorek respondentů jak z vesnic, tak z města (okresní města mají obecně kvalitnější školy oproti vzdálenějším vesnicím, tedy obecněji; bohatší kraj/okres rovná se lepší škola, tento fakt popisuje například Daniel Prokop ve své knize *Slepé skvrny*)

² Rozhovory vedené přímo s žáky, tedy s klíčovými subjekty podpory vzdělávání, jsou pro můj výzkum nezbytné. Dle mého se jedná o důležitý vhled do problematiky z pohledu nejvíce zainteresované osoby.

Organizace mi vybrala několik respondentů, na které mi dala kontakt a já jsem je pak po vlastní ose mohla oslovit a domluvit se s nimi na termín rozhovoru. Po pár prvních rozhovorech jsem ale zjistila, že se jedná o klienty, jejichž spolupráce byla nastavena velmi dobře a po dobu průběhu služby nevznikl žádný problém ani ze strany organizace, ani ze strany klientů a pokud, tak naprosto minimální. Obrátila jsem se tedy na organizaci s požadavkem o oslovení jiných klientů, některých, u kterých si ne vždy věděli rady s tím, jak při podpoře vzdělávání postupovat. Při tomto požadavku mi bylo řečeno, že tito klienti se mnou nejspíš rozhovor vést chtít nebudou z důvodu nedůvěry v organizaci nebo (častěji) z časové vyčerpání (hodně dětí v rodině apod.).

V tento moment je třeba dodat, že jsem se v průběhu výzkumu stala zaměstnankyní Člověka v tísni, tudíž jsem do fungování služby začala mít niternější vhléd a dostala jsem se k bližším informacím, ne všechny ale z etického důvodu mohu ve své práci použít. Zároveň se mi k výběru respondentů naskytl další požadavek – nesměli to být klienti, které jsem já sama přijala do služby, a to proto, aby se nebáli mi cokoli sdělit a abych ani já o nich nevěděla více, než s čím se mi chtějí svěřit v rámci rozhovoru.

Můj nástup do organizace měl ale také pozitivní dopad na můj výzkum. Přes své kolegy jsem se dostala ke klientům, u kterých služba Podpora vzdělávání fungovala hůř, neplnila cíle, ať ze strany klienta, tak ze strany organizace. Bylo ale těžké s těmito klienty navázat kontakt, neměli čas nebo zájem vést se mnou rozhovor. Rozhodla jsem se je ale i tak do svého výzkumu zahrnout, alespoň teoreticky a z pozorování jejich reakcí.

Rozhovory jsem vedla se čtyřmi rodinami zapojenými do Podpory vzdělávání, přičemž tři rodiny žili ve městě a jedna z nich na vesnici. Vždy jsem vedla rozhovor s alespoň jedním rodičem a s dítětem, u kterého Podpora vzdělávání probíhala. Rozhovory s klienty jsem ve všech případech

vedla u nich doma, nebyl to pro ně problém. Já jsem byla také ráda, jelikož rozhovory mohly probíhat povětšinou v klidu bez rušivých zvuků a myslím, že respondenti se ve známém prostředí cítili příjemněji. Před začátkem rozhovoru jsem s jednotlivými participanty podepsala informovaný souhlas s tím, že jejich výpovědi budou v anonymizované formě použity pro evaluaci služby a také do mé bakalářské práce. V tomto souhlasu také potvrdili, že mohu vést rozhovor i s jejich dítětem (což bývá ve výzkumech často eticky komplikované). Rozhovory s dětmi jsem ale vedla v přítomnosti rodičů, kvůli bezpečnosti se to bohužel nedalo zrealizovat jinak.

Mými respondenty však nebyli pouze klienti organizace, nýbrž také její zaměstnanci, kteří s těmito klienty spolupracují. Rozhovory jsem vedla se dvěma pracovníci Podpory vzdělávání a s jejich koordinátorkou. Tyto rozhovory byly vedeny v místě kanceláře lokální pobočky organizace. Respondentky jsem již znala, jsou to mé kolegyně, takže jsem se zprvu bála, že budou málo sdílné nebo opatrné. Při nahrávaných rozhovorech některé nebyly příliš otevřené, mým štěstím je ale možnost zúčastněného pozorování a neformálních nenahrávaných rozhovorů. Když jsem pak chtěla některé věci z neformálních rozhovorů do své práce použít, zažádala jsem nejprve respondentky o souhlas.

Dále jsem vedla rozhovory se dvěma učiteli ze dvou škol v okolí. Můj prvotní plán byl setkat se a vést rozhovor se všemi třídními učiteli zapojených respondentů, ne všichni respondenti ale chtěli, abych oslovila i učitele, musela jsem se proto řídit tímto (v souhlasu se zapojením do výzkumu měli možnost vybrat si, zda mohu oslovit i jejich učitele či nikoli). Učitelé jsou oba z městských škol a každý z nich vyučuje jednoho žáka z rodin, se kterými jsem vedla rozhovor. I při těchto rozhovorech jsem kladla důraz na popis vztahů mezi aktéry, na jejich funkčnost z pohledu učitele a

také na to, jaké vazby jim chybí, jaké považují za nedokonalé a měly by v jejich očích být silnější a více funkční.

V průběhu výzkumu jsem si vedla terénní deník, kam jsem zapisovala různé esence z rozhovorů, které nahrávka nemohla pochytit (výrazy tváře, prostředí, zjevnou nervozitu apod.). Zároveň jsem si do něj zaznamenávala poznatky ze zmíněného zúčastněného pozorování a klíčové výpovědi z nenahrávaných neformálních rozhovorů. Terénní deník mi sloužil také k reflexi sebe sama jakožto výzkumníka, své role v tomto výzkumu a limit, které s sebou moje role ve výzkumu nese.

Na tomto místě je důležité zmínit, že konečná podoba dat z výzkumu byla ovlivněna samotnou organizací, převážně z důvodu nutnosti dodržení mlčenlivosti. Musím však říci, že mi nebylo ve výzkumu nijak bráněno, právě naopak, vedení i pracovníci mi vždy vyšli vstříc. Vnímám to ale jako určitou limitu, jelikož právě ona organizace se stala mým gatekeeperem pro vstup do terénu, a tudíž jsem vůči ní cítila zodpovědnost.

Všechna vlastní jména osob, měst a vesnic byla ve výzkumu změněna, aby nedošlo k poškození respondentů. Garantuji anonymitu všech zapojených participantů.

2.4 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem mého výzkumu je zjistit, do jaké míry je funkční síť mezi aktéry zapojenými do Podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a jak tato síť ovlivňuje rovné příležitosti a přístupy ke vzdělávání těchto dětí.

Má práce je vystavěna na hlavní výzkumné otázce, která se dělí na několik vedlejších. Hlavní výzkumná otázka zní takto: Jakým způsobem (a jestli vůbec) dochází ke snižování nerovností ve vzdělávání soc.

znevýhodněných dětí díky síti vztahů vytvořenou NO Člověk v tísní?

Vedlejší výzkumné podotázky rozvíjí hlavní výzkumnou otázku a zní takto:

- Do jaké míry je tato síť vztahů funkční?
- Jsou všichni v této síti autonomními jednotkami, stojící na stejné úrovni?
- Jak aktéři této sítě popisují svoje vztahy s ostatními v síti?
- Dochází ke spolupráci mezi zapojenými aktéry?
- Jak silné jsou vazby mezi aktéry? Jsou stálé, či proměnlivé?
- Dochází mezi aktéry v síti k reciprocitě?

Při analýze dat pomocí kvalitativní síťové analýzy vycházím z premisy, že vztahy mezi aktéry by měly mít nehierarchickou podobu a měly by být funkční, tzn. všichni aktéři by mezi sebou měli chovat vztah zaměřený na společný cíl. Společným cílem míním podpořit dítě ze sociálně znevýhodněné rodiny ve vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Z této premisy vycházím, jelikož je zahrnuta v metodice služby Podpora vzdělávání.

3. Empirická část

Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole, vedla jsem čtyři rozhovory s rodinami, dva rozhovory s učiteli a tři rozhovory se zaměstnanci organizace Člověk v tísni. Každého respondenta jsem se vždy ptala hlavně na to, jaké osoby ve svém okolí považuje za klíčové aktéry v podpoře vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Rozhovory jsem následně kódovala, při kódování jsem se zaměřila na výpovědi, které se týkaly právě vztahů a jejich funkčnosti, intenzity vazeb mezi aktéry, stálosti či proměnlivosti vztahů a reciprocit mezi jednotlivci či skupinami. V podstatě by se dalo říct, že jsem kódovala vlastnosti vztahů a vazeb a projevy jednání respondentů, které nějakým způsobem tyto vztahy ovlivňovaly. Každá vazba je samozřejmě specifická, i přes to jsem se snažila zjednodušit vazby do tzv. *network maps*, které jsem sestrojila na základě výpovědí respondentů. Respondenti se mnou nepracovali přímo na tvorbě mapy, ale otázky v rozhovorech byly kladeny tak, abych na základě odpovědí byla schopna tuto síťovou mapu vytvořit. Následně jsem tedy vytvořila mapu, která zjednodušeně ukazuje sílu/intenzitu vazeb mezi aktéry. Většinu dat jsem zpracovávala v programu *Graphi* (počítačový program hojně využívaný pro analýzu sociálních sítí) při tvorbě zmíněných síťových map, některá data by však v grafech zanikla, a tak je zde v jednotlivých kapitolách nastíním podrobněji.

Empirická část této práce se dělí na několik kapitol, jež představují závěry či úvahy z mého výzkumu, návrhy pro budoucí praxi a limity mé vlastní práce. V první části těchto kapitol se budu věnovat popisu samotné síťové mapy, představím její význam a uvedu podrobnosti. Vycházím zde z výzkumné otázky, zda a jak zkoumané sítě pomáhají překonávat nerovnosti ve vzdělávání a na tuto otázku se snažím odpovědět. Vytvořená schémata sítí a tabulka jsou obsaženy jak v textu, tak v přílohové části práce.

V každé z následujících kapitol se také snažím propojit empirii s teorií, a tak navázat na předešlou teoretickou část. Kromě intenzity vazeb se věnuji chybějícím (tedy nulovým) vazbám a hierarchii mezi aktéry sítě. V závěru empirické části nastiňuji některé náměty pro budoucí praxi a možnosti rozšíření mého výzkumu.

3.1 Intenzita vazeb

Z již zmíněných výzkumů (např. Šotola, 2012) a z metodiky služby Podpora vzdělávání (Klingerová, 2012) vyplývá, že síla vztahů mezi aktéry zapojenými do vzdělávání je klíčová. Ve svém výzkumu jsem interpretovala sílu vztahů četností kontaktů mezi respondenty, které se týkaly společného cíle, a to podpory vzdělávání konkrétního žáka. Do síťových map jsem zahrнула nejen aktéry, se kterými jsem vedla rozhovory, ale také „teoretické“ aktéry, o kterých většina mých respondentů hovořila, ale se kterými rozhovory neproběhly. Jedná se o Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), ke kterému jsem se bohužel nedostala, asistentku pedagoga a učitelku Dubovou, ke kterým jsem na základě přání rodin neměla přístup. Dále jsem do sítě připojila aktéra, který zdánlivě nepatří k podpoře vzdělávání, ale jeho role je pro sociálně znevýhodněné rodiny klíčová – dovysvětlím dále.

V prvotní analýze dat bylo nutné zaznamenat, zda mezi sebou aktéři nějaký vztah chovají. Tuto skutečnost jsem uvedla do tabulky (viz Seznam tabulek: tab. 1) tak, aby bylo patrné, zda vůbec nějaká vazba existuje, či nikoli. Dle této tabulky jsem dále mohla jednotlivým vazbám přidělovat konkrétnější významy.

Co se týče samotné intenzity vazeb, rozdělila jsem je do několika zjednodušujících kategorií:

- a) Slabá až nulová vazba
- b) Slabá vazba
- c) Středně silná vazba
- d) Středně silná až silná vazba
- e) Silná vazba

Kategorie jsou v síťové mapě vyznačeny pomocí šířky vazby (slabá vazba – nejtenčí úsečka, naopak silná vazba – nejtlustší úsečka) a také barvami (legenda viz schéma 1). Tyto kategorie by se daly označit jako ideální typy, při jejich tvorbě bylo mým záměrem především zjednodušit síťovou mapu tak, aby se v ní dobře orientovalo. Významy, které vazby tvoří, zde následně popisuji, jelikož je mou snahou ponechat originalitu všech výpovědí a zanalyzovat vlastnosti všech vazeb. I přes to, že jsem vazby rozdělila do kategorií, v praxi nejsou tyto kategorie takto jednoznačné a v rámci jedné kategorie se mohou objevovat různé významy.

V síťové mapě, která zobrazuje intenzitu, tedy sílu vztahů, je také důležité povšimnout si kromě tloušťky a barvy úsečky také vzdálenosti mezi jednotlivými body (aktéry). Blízkost bodů označuje blízkost aktérů – jsou-li velmi blízko sebe, jedná se o rodinu, instituci či organizaci. Pro přehled jsem dílčí body (aktéry) zahrnuje do kružnic (viz Seznam schémat: Schéma 2), popisujících skupiny. Jednotlivé skupiny jsou pak od sebe vzdáleny čistě náhodně – vzdálenost skupin tedy neurčuje intenzitu vazeb.

Jak již bylo zmíněno výše, zajímala jsem se v první řadě o to, jestli mezi jednotlivci vůbec nějaký vztah existuje. To ale neznamená, že jsem neexistující vazby ze svého výzkumu úplně vypustila; naopak, neexistence vazeb pro mě byla velmi důležitým fenoménem – poukazuje totiž na destabilizaci sítě a na její možnou sníženou funkčnost. Tyto nulové vazby jsem v síťové vazbě naznačila velmi tenkou čarou (viz Schéma 1). I přes to, že jsou neexistující, respondenti je zmiňovali jako velmi postrádané v rámci podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

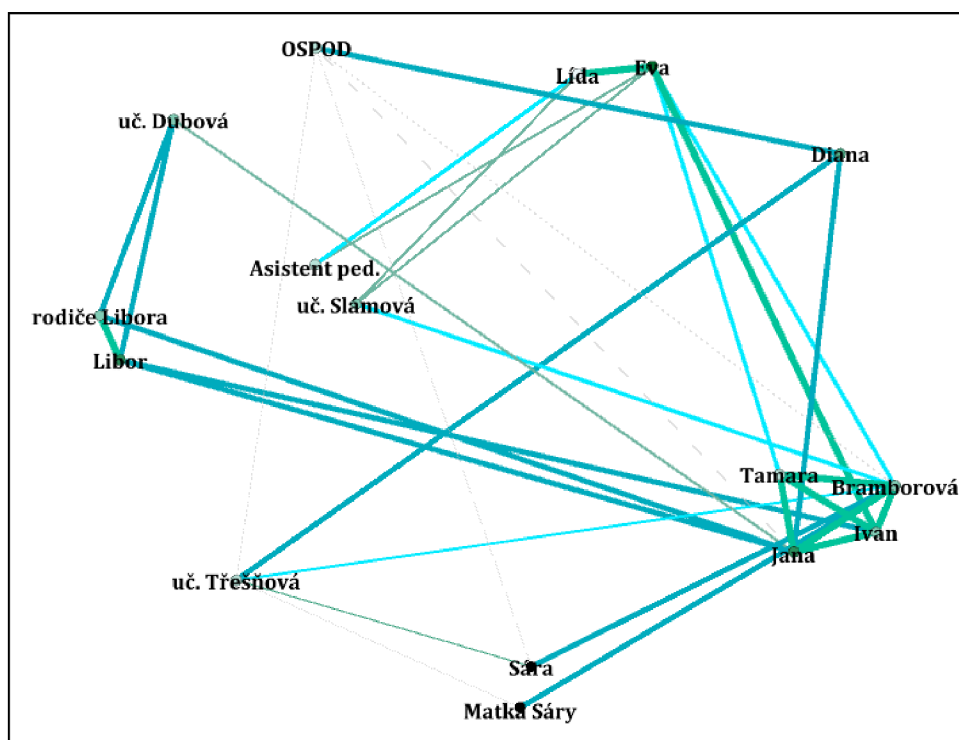







Schéma 1: Intenzita vazeb mezi aktéry

Legenda:

	Středně silná až silná v.		Slabá vazba
	Silná vazba		slabá až nulová vazba
	Středně silná vazba		

Výzkumným záměrem mého výzkumu je zjistit, do jaké míry má tato síť potenciál pomoci překonávat nerovnosti ve vzdělávání. Klíčová je tedy především její funkčnost směrem ke školám, kde vzdělávání probíhá na denní bázi, ale také směrem k rodinám, jejichž participace na vzdělávání dětí je žádaná. Síla vztahů mezi školami a rodinami je ale obecně slabší (viz Schéma 2) a závisí na motivaci těchto stran ke společnému kontaktu. Vazba mezi učiteli a sociálně znevýhodněnými rodinami bývá často velmi křehká, a i jen malý přešlap jedné strany může tento křehký vztah poškodit. Často jsou na vině předsudky jedné či druhé strany nebo dřívější špatné osobní zkušenosti.

3.1.1 Podpora z rodiny, nebo ze školy?

Zaměříme-li se konkrétněji na vazbu *rodina-škola*, téměř u všech mých respondentů se zde dostáváme do střetu představ o tom, kdo je za vzdělávání dětí zodpovědný. Rodiče nejčastěji vnímají jako hlavního aktéra školu, která by měla být schopná dítěti kompletní vzdělání zajistit, sami sebe nepovažují za činitele v oblasti vzdělávání svých dětí:

Já jsem právě říkala, jak to je možný, že ona má pětky. Když vedle ní sedí, tak já si myslím, že ona jí musí pomoci. (Eva; bavíme se o asistentce pedagoga, která asistuje dceři Lídě)

Já? Ne, ne. Nechodím (do školy, pozn. autora). Jenom když mě třeba zavolají. Ale jinak tam nechodím, ne. (Eva)

No takhle, dívejte se, já mám pět děcek jo a oni chodí do školy, jo, jako, nepomáhám jim, oni už všechno zvládají, ale tady s těma dvouma si prostě musím sednout a musím na ně dávat pozor. Jako musím se s něma učit. A já nechci, nevím, já nejsem učitelka jejich. (matka Sárý)

Rodiny na školu spoléhají také proto, že sami nemají kompetence k tomu dítě doučovat nebo mu probranou látku vysvětlit. Také z tohoto důvodu je pro ně škola hlavní a často jediný aktér odpovědný za vzdělávání:

Třeba já už tomu tak nerozumím teďka, v té šesté třídě, protože už mají...Za nás to bylo jiný, že. Ani jsme tak nějak nechodili do té školy. (matka Diany)

No já jsem neměla tu trpělivost na to, abych se s ním já učila a manžel jakože se s ním učil a to, ale pořád jsme nevěděli jak na to. Jak ho to prostě naučit. A byl potom odraz na těch známkách, že? (matka Libora)

Naopak školy považují za hlavní aktéry rodiče a často nevnímají okolnosti, které rodičům v podpoře vzdělávání jejich dětí brání. Kromě již zmíněných nedostatečných kompetencí či znalostí to také bývá nedostatek

času způsobený například větším množstvím potomků v domácnosti nebo špatnou osobní zkušeností se školstvím. Učitelka Slámová našťavaně dodává, že „kdyby rodiče dětem alespoň nachystali pomůcky a našli si čas na domácí úkoly, stačilo by to“. Když ale děti ze sociálně znevýhodněných rodin ztratí první pomůcky, je pro ně pak těžké pořídit si další – to už ale učitelka Slámová nemůže vidět, jelikož se s rodinami setkává jen zřídka.

Neznalost prostředí, ve kterém tito žáci vyrůstají, vede k neporozumění a ke zbytečným předsudkům. Učitelé pak tíhnou k tomu žákům nepomáhat, protože „oni taky nic nedělají, ani to nejmenší“.

A oni pořád nejsou přihlášení na ty Bakaláře (systém na zadávání a prohlížení známek, pozn. autora), že prej jim nefunguje internet nebo co, ale já myslím, že na té ubytovně přece internet musí být. (uč. Třešňová)

Podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí také ovlivňuje fakt, že učitelé neví, jak s těmito dětmi pracovat, je to pro ně nové a často nemají zastání ve svých nadřízených ani možnost, kde tyto vědomosti a schopnosti nabýt. „No já jsem dlouho učila na škole v Hořenicích, ale tam nic takového nebylo, na to já nejsem zvyklá. Tady je těch... no... sociálně slabších dětí hrozně moc, je to hrozný“ (uč. Slámová). Z této výpovědi také vyplývá, že první kontakt se žákem se sociálním vyloučením měla tato učitelka až po dlouholeté praxi. Zde spatřuji kohezi s tvrzením pedagožky Štrachové (2015), která poukazuje na nedostatečnou přípravu studentů pedagogických fakult na práci se sociálně znevýhodněnými dětmi.

Vazby mezi rodinami a školami jsou ale ovlivněny také organizací Člověk v tísni, která vstupuje do podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na žádost rodin, školy, jiných neziskových organizací či OSPODu. Organizace se poté stává aktérem, jehož snahou je mimo jiné upevnit vztahy mezi rodinou a školou. Toto propojování se dle slov zaměstnanců organizace

daří jen částečně - komunikace se školami bývá v některých případech složitá či dokonce nemožná (viz Schéma 1).

Učitelé na sebe dají třeba jen mail a je pak složitý je nahnat. Telefony jsou většinou přepojeny jen do sborovny a odtamtud vám už číslo na učitele nedají. (Jana)

Třeba se stává, že učitelé naši přítomnost v rodině berou jako útok nebo to berou jako že se zastáváme těch klientů a že nás využívají a tak. Je pak těžký nějak s nima spolupracovat a vysvětlit, že máme vlastně společnej cíl. (Tamara)

U všech čtyř rodin se ale nějakým způsobem proměnil postoj k učitelům k lepšímu díky vztahu s neziskovou organizací. Nelze říci, že by všechny rodiny začaly s učiteli komunikovat, z rozhovorů s rodinami a z pozorování ale vnímám, že přestávají učitele vidět jako neoblomnou autoritu a v problematice vzdělávání nebyvají potřebné sebevědomí k nadcházející komunikaci se školou.

V případě Diany můžeme vidět, že vazby mezi ní a učiteli i mezi učiteli a organizací jsou silné: komunikace mezi rodinou a třídní učitelkou Třešňovou probíhá v pravidelných intervalech, dle slov učitelky i Diany si vzájemně vychází vstříc. Také komunikace mezi učitelkou Třešňovou a Janou (zaměstnankyně organizace) probíhají pravidelně a spolupráce je zde nastavená na společný cíl podpory vzdělávání Diany. Ze slov učitelky i z dalšího pozorování vnímám, že motivace ke spolupráci učitelů se zvyšuje, když vidí zájem ze strany rodiny.

Oni se snaží ty rodiče, to je úplně něco jinýho než u Sáry, oni sami si o to doučování od Člověka v tísní řekli a to už je pak hned jiný, že jo, když oni sami si o to požádali, tak to jde už vidět ta snaha. (uč. Třešňová)

Nedostatečnou funkčnost však můžeme vidět v intenzitě vazeb mezi Bramborovou (z organizace ČvT) a učitelkou Slámovou (Schéma 1). Zde nastává moment nedůvěry mezi těmito dvěma aktéry a přeneseně pak také

mezi školou a organizací. Mezi p. Bramborovou a rodinou je však vazba silná a důvěra vytvořená, chybí ale zájem ze strany učitelky. Učitelka Slámová svůj nezáměr argumentuje především tím, že v její třídě je okolo pětadvaceti žáků a není v jejích silách věnovat se každému individuálně. Podle Janků, Odstrčilové a Zezulkové (2021) je zodpovědnost učitele a zřizovatele škol vytvořit prostředí, ve kterém se může rozvíjet každý žák individuálně a je veden k úspěchu. Z mého výzkumu ale vyplývá, že v praxi se tak neděje. Možné příčiny nastiňuji v další kapitole.

I přes nedostatečnou komunikaci se školami se ale postupně daří nerovnosti překlenout, rodiny zmiňují spolupráci s pracovníky org. Člověk v tísní jako důležitou pro orientaci ve školském prostředí. Cítí se také sebevědomější při kontaktu s učiteli.

V jednom případě, a to v případě Libora a jeho rodiny, se síla vazeb oproti ostatním otočila – Liborova rodina nemá problém s kontaktem se školou, s tř. učitelkou Dubovou se vídají pravidelně a dokáží se s ním domluvit na všem, co potřebují. Naopak vztahy mezi uč. Dubovou a Janou z org. Člověk v tísní tak silné nejsou. Učitelka Dubová kontakt odmítá nebo ignoruje, bohužel se mi nepodařilo zjistit její pohled na věc, jelikož rodina Libora nechtěla, abych učitelku kontaktovala. V tomto případě je ale patrné, že role Jany ovlivňuje vztah mezi rodinou a školou jen minimálně.

3.2 Chybějící vztahy a články

Na základě mých dat vyvstává, že aby síť byla schopná vést k opravdu funkční podpoře vzdělávání, je potřeba, aby všichni členové sítě vnímali podporu vzdělávání jako společný cíl. Z rozhovorů s učiteli jsem ale pochopila, že pro ně není jednoduché zaměřovat se ke své agendě také na snižování nerovností a podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. V síti totiž chybí zásadní články, a to pomocné ruce učitelům. Asistenti pedagoga, speciální pedagogové a hlavně sociální pedagogové, jejichž pracovní náplní by bylo ono propojování učitele a rodiny. Dlouhodobě však tyto profese ve školství chybí. Nejen na jejich absenci poukazují mí respondenti; státní podpora pro učitele i neziskové organizace je rovněž mizivá. OSPOD školám nenabízí řešení v otázkách záškoláctví, čekací doba na jakékoli jednání je příliš dlouhá a učitelé ztrácí motivaci vůbec nějaké řešení hledat, zůstávají v problému sami a sklouzávají k jeho přehlížení (Schéma 2 zobrazuje nulové vazby mezi OSPODem a školou i organizací).

No já vím, že to teď bude znít hrozně, ale já jsem pak vlastně už i ráda, když nepříjde do školy, tak s ním nemám vlastně starosti a můžu normálně učit celou hodinu v klidu a ne se mu věnovat celou dobu jenom proto, že tady zas týden nebyl. (uč.

Slámová)

Školy učitelům nenabízí systematické řešení problémů se sociálně znevýhodněnými dětmi, učitelé s dětmi neumí komunikovat, nejsou zvyklí jednat s nimi individuálně a zohledňovat jejich potřeby. To, do jaké míry dostávají podporu od školní instituce, často závisí na osobnosti ředitele.

V této části práce bych ráda zmínila také chybějící vazby, tedy nefunkční vztahy mezi aktéry. Jedná se o vazby mezi státními institucemi (OSPOD, magistrát apod.), školami a neziskovou organizací. Ať už ze strany škol, tak ze strany Člověka v tísní zaznívá volání po spolupráci s městskými

úřady. Dle slov Tamary z org. Člověk v tísni ale spolupráce s městem závisí vždy na aktuální politické situaci, město nemá vytvořený dlouhodobý plán pro spolupráci s neziskovými organizacemi, který by dokázal přesáhnout volební období. Podle ní by ale spolupráce mohla nastolit lepší podmínky pro podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a tím i jejich šance na kvalitnější středoškolské vzdělání.

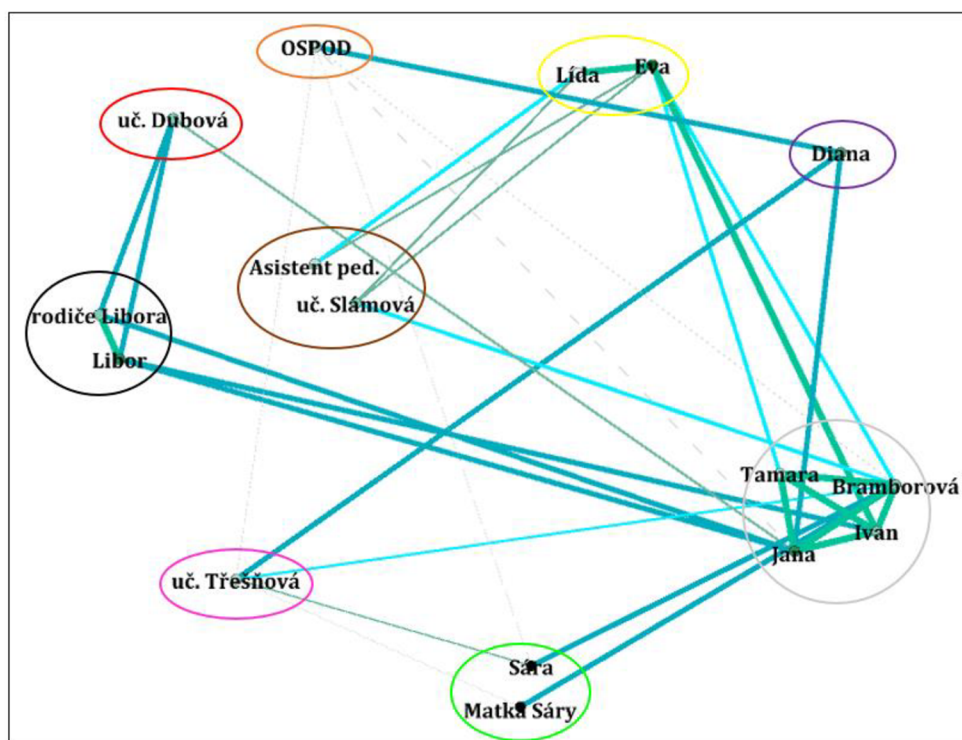


Schéma 2: Vazby mezi skupinami aktérů. Nulové vazby jsou ve schématu zobrazeny nejtenčími šedými čarami.

Legenda (skupiny):

■ Škola 1	■ Rodina Lídy	■ Rodina Diany
■ Rodina Libora	■ OSPOD	■ Člověk v tísni
■ Škola 2	■ Škola 3	■ Rodina Sáry

3.3 Hierarchie mezi aktéry

Pro funkčnost sítě je třeba, aby aktéři sítě stáli jako autonomní jednotky na stejné úrovni, jak píše Gojová (2007). V případě této sítě však tento předpoklad není tak jednoznačný. Výpovědi učitelů nepřímo dokládají nekolegiální přístup k rodinám a pocit nadřazenosti. Způsob, jakým o žácích a především jejich rodičích učitelé mluvili, byl místy pejorativní. Bylo patrné, že s rodinami spolupracovat nechtějí (nebo jak se kterými). Hierarchizace byla v tomto případě hmatatelná – učitel se cítil jako autorita, jako někdo výš než sociálně znevýhodněné rodiny.

Tuto skutečnost mi potvrdili rovněž respondenti z rodin; z popisu zkušenosti Evy s návštěvou ve škole jsem cítila strach z autority a z projevení vlastního názoru. Řešení rodin je pak často radikální – odejít na jinou školu.

My jsme byli už i v ředitelně, už chtěla si vztáhnout ruky na ně (učitelka, pozn. autora). Tak i ohledně toho jsem je chtěla, jak kdyby, z té školy dát pryč. No ale už se to zlepšilo, asi měla poučení ta paní učitelka, nebo já nevím a... Jako já vím, že učitelka může na ně křičet nebo něco, to dělá každý, že, učitel. Ale nevím, tohle je myslím už moc. (Eva)

V případě učitelů se nejedná pouze o pocity nadřazenosti, z jejich výpovědí je patrná stigmatizace a poukazování na jinakost žáků jako na něco nežádoucího. Z mého rozhovoru s učitelkou Slámovou uvedu například její tvrzení „no víte, oni to tak mají, tady ty etnika“. Skrytý rasismus učitelů vidí a potvrzují i pracovníci organizace Člověk v tísni. Jana uvádí několik případů, kdy se s tímto jevem ve své praxi setkala: „Učitelé běžně děckám říkají, že se nedostanou na střední, že co si jako myslí a tohle je pak strašně demotivující pro ty děti, když to slyší každý týden“.

V jiných případech sítě jsem hierarchii nezaznamenala, což ale může znamenat, že jsem ji za krátkou dobu pozorování nestihla zaregistrovat.

3.4 Důležitost neformálních vztahů

Při pozorování i v rámci rozhovorů jsem narazila na zajímavý fenomén, totiž, že mí respondenti zmiňují osobu, která není pro podporu vzdělávání jednoznačná. Ivan z organizace Člověk v tísni vytváří (nevědomky) roli jakéhosi „gatekeepera“ i přes to, že nepracuje jako pracovník podpory vzdělávání. Když jsem se na jeho roli doptávala respondentů, vyplynulo mi, že vztahy s ním jsou čistě neformální (v některých případech příbuzenské). Jeho role byla pro můj výzkum zásadní – ukázalo se, že podpora vzdělávání nestojí pouze na formálních vztazích mezi rodinou, školou a organizací (tedy nestojí pouze na společné zakázce, jak ji zmiňuje Zatloukal, 2008), ale že zásadní impuls pro vůbec vznik této sítě je existence neformálních vztahů. Příčinou vzniku neformálních vazeb je skutečnost, že Ivan má mezi sociálně znevýhodněnými rodinami příbuzné a přátele – důvěra mezi nimi je tudíž vysoká a navázání spolupráce je jednodušší.

Nejedná se ale pouze o prvotní navázání spolupráce. Jak se ukázalo během mého výzkumu, Ivanův vliv je znatelný i v průběhu samotné podpory vzdělávání. I přes to, že nespolupracuje se školami, dochází z jeho strany k ovlivňování vztahů mezi rodinami a učiteli (znova je důležité zmínit, že se tak neděje záměrně). Vzhledem k nastolené důvěře díky neformálním vztahům se tento fenomén jeví jako naprosto legitimní a samozřejmý, pro můj výzkum bylo ale zajímavé zjištění, že síť vztahů podpory vzdělávání ovlivňuje také osoba, která primárně mezi aktéry podpory nepatří.

4. Návrhy pro budoucí praxi a limity práce

Z úvah nad zlepšením funkčnosti sítě a z hovorů s jednotlivými respondenty mi vyvstalo několik málo návrhů pro praxi. V této kapitole se je pokusím shrnout. Zároveň zde předkládám limity své práce a možnosti pro další výzkum v oblasti překonávání nerovností ve vzdělávání.

Vazba mezi učiteli a rodinami se jeví jako jedna z nejzásadnějších vazeb sítě. Funkční vazba mezi těmito subjekty může vést k překonávání nerovností ve vzdělávání. Dle mého výzkumu jsou ale tyto vazby často zpřetrhané či neúplné. Je proto důležité je obnovovat a neustále vyjednávat – v tomto vidím roli neziskové organizace Člověk v tísni, která má šanci propojit obě strany a jejich často předsudečné myšlenky uvést na pravou míru. Pokud se však ani organizaci nedaří zkontaktovat s učitelem, je nejspíš potřeba opatření systémové; spojení s městem jakožto se zřizovatelem škol.

Nepřipravenost budoucích učitelů na pedagogických školách je další kámen úrazu. Nemůžeme se divit, že učitel s praxí v městské škole, kam dochází jen minimum sociálně znevýhodněných dětí, při přestupu na jinou školu (často vesnickou) neví, jak se sociálně vyloučenými rodinami pracovat. A přitom je to jeden z nejtěžších úkolů jeho kariéry. Což takhle posílat studenty pedagogických oborů na stáž do NO? Nebo pořádat workshopy pro již zaběhnuté učitele, kteří se potřebují v tomto tématu zorientovat? Vidíme, že spousta učitelů dělá chyby, často jsou ale na své problémy sami, na problémy, na které nikdy nebyli připraveni. Potřebují jak metodickou, tak personální podporu a té se jim v mnohém od vedení nedostává.

Podporu neformálních vztahů mezi aktéry a možná i mezi rodinami vzájemně vidím jako klíčovou. Pro možnost překonat nerovnosti způsobené sociálním vyloučením je dobré mít možnost se s někým o svých problémech poradit, zkrátka mít kontakty, které pomohou problém překonat. Skrz roli

Ivana vnímám, že je důležité zaměstnat v organizaci někoho, kdo bude mít s klienty vytvořenou důvěru už od začátku a schopnost z vlastních zkušeností porozumět jejich problémům.

Na tomto místě bych ráda dala prostor námětům na rozšíření mého výzkumu. Za velký limit své práce považuji nezdařený kontakt se státními organizacemi (OSPOD, městský úřad, pedagogicko-psychologická poradna apod.), které by měly hrát důležitou roli v podpoře vzdělávání. Jestli tomu tak je a do jaké míry, jsem bohužel měla možnost zjistit pouze teoreticky – pro budoucí výzkum by ale bylo vhodné tyto instituce kontaktovat a znát také jejich pohled na danou problematiku.

K rozšíření síťové mapy by napomohlo zahrnutí kvantitativních metod do tohoto výzkumu. Kvalitativní data byla velmi přínosná, věřím ale, že v kombinaci s kvantitativním výzkumem by síťová analýza dostala mnohem širší a možná přesnější obraz.

Závěr

Tato práce si kladla za cíl analyzovat a popsat funkčnost sítě vztahů mezi aktéry zapojenými do podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a na základě toho zjistit, do jaké míry jsou tyto vztahy schopné ovlivnit nerovnosti ve vzdělávání těchto žáků. Síťová mapa byla vytvořena podle toho, koho do sítě zahrnuli sami respondenti – aktéry se staly rodiny s dětmi, jejich učitelé a organizace Člověk v tísni.

Intenzita vazeb mezi aktéry také dokládala funkčnost sítě. Zjistila jsem, že mezi rodinami a pracovníky Člověka v tísni jsou vazby povětšinou silné a je zde vytvořená důvěra. Co se týče vazeb mezi rodinami a učiteli, tyto vazby se ve dvou případech zdály slabé až nulové, ve dvou případech naopak byly vytvořeny relativně silné vazby zaměřené na společný cíl podpory vzdělávání konkrétního žáka. Zdá se, že intenzita vazeb se odvíjí od motivace aktérů ke společnému jednání. V případě vazeb mezi školami a pracovníky Člověka v tísni se ve většině případech jedná o jednostrannou snahu o kontakt, a to ze strany neziskové organizace.

Důležitým aspektem sítě se ukázaly být neformální vztahy mezi rodinami a zaměstnancem organizace Člověk v tísni, které ovlivňovaly i budoucí vazby s ostatními aktéry. Příbuzenské či přátelské vztahy s Ivanem, pracovníkem organizace, pomohly rodinám najít službu Podpora vzdělávání, ale zároveň pomohly pracovníkům Podpory vzdělávání k nastolení důvěry s rodinami. Vztahy s Ivanem také nepřímo ovlivnily vazby mezi rodinami a učiteli.

Ve svém výzkumu jsem se snažila také zjistit, do jaké míry jsou si aktéři v síti rovni – tedy jestli stojí na stejné úrovni. Tento předpoklad pro funkční síť zmiňuje Gojová (2007) ve své metodice k tvorbě sociálních sítí. Zdá se, že v mnou vytvořené síťové mapě ale není tento předpoklad tak docela

naplněn. Učitelé v této síti vystupují jako osoby hierarchicky výš, a to dokládají jak jejich postoje, tak svědectví rodin. Tuto hierarchii se však daří překonávat „zdola“ – díky vztahům s neziskovou organizací se rodiny lépe orientují ve školním prostředí a tím pádem lépe zvládají překonávat stigmatizaci při kontaktu s učiteli. Nerovné jednání v ostatních vztazích v síti nezaznamenávám.

Kdybych měla nyní zodpovědět otázku, kterou jsem si na začátku položila, tedy do jaké míry vytvořená síť aktérů pomáhá překonávat nerovnosti ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, odpověděla bych, že síť aktérů má jistě potenciál nerovnosti ve vzdělávání překonávat, to, že rodiny spolupracují s neziskovou organizací je obrovský krok směrem k rovnému vzdělávání. Aby tato síť ale byla plně funkční, je potřeba spolupráce mezi všemi členy sítě. Chybějící články (tj. komunikace s městem, OSPODem, apod.) nebo velmi slabé vazby přispívají k disfunkci sítě a tudíž ke sníženému potenciálu překonávat nerovnosti ve vzdělávání.

Jak uvádí Šotola (2012), spolupráce mezi subjekty, organizacemi a institucemi může vést k překonání důsledků sociálního znevýhodnění, a tudíž také k překonávání nerovností ve vzdělávání. Můj výzkum mimo jiné zjišťuje potřeby jednotlivých aktérů ve vztahu ke spolupráci, zjišťuje chybějící články a slepé vazby. Zjištěná data ale rozhodně nejsou definitivní, pro komplexnější pohled by bylo třeba analyzovat daleko širší měřítko dat, ať už kvalitativními či kvantitativními metodami. Tato práce se pouze snaží nahlédnout do určitého výseku problematiky vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí a jeho podpory.

Seznam tabulek

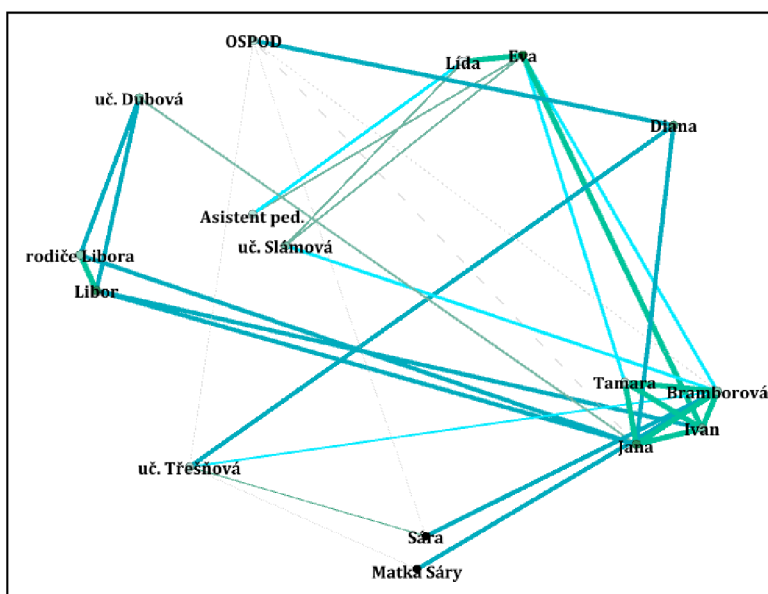
1) Tab. 1

Tabulka zobrazující existenci vztahů mezi jednotlivými aktéry. 1 zobrazuje existenci vztahu, 0 neexistenci vztahu

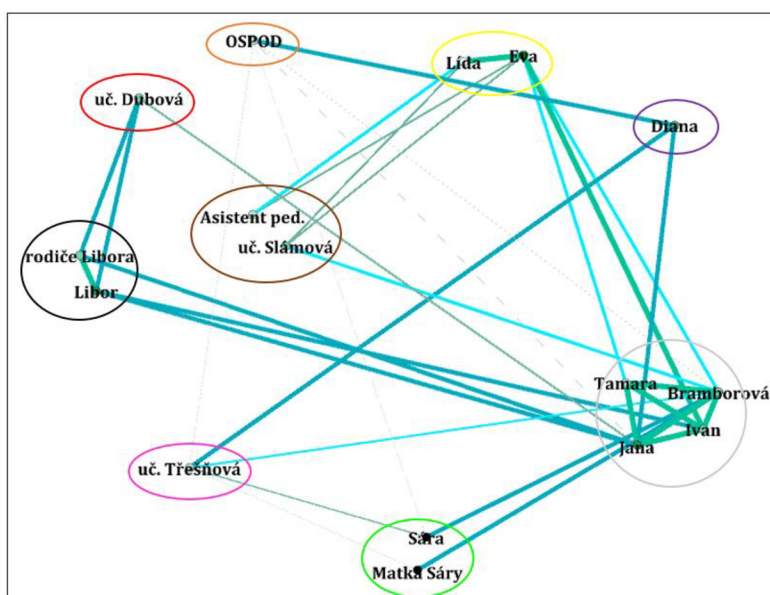
	Eva	Lída	Diana	uč. Sláma	Asistent	OSPOD	uč. Dubov	rodiče Lib	Libor	uč. Třešň	Sára	Matka Sá	Tamara	Brambo	Jana	Ivan
Eva		1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
Lída	1		0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
Diana	0	0		0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
uč. Slámová	1	1	0		1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
Asistentka ped.	1	1	0	1		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OSPOD	0	0	1	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
uč. Dubová	0	0	0	0	0	0		1	1	0	0	0	0	0	1	0
rodiče Libora	0	0	0	0	0	0	1		1	0	0	0	0	0	1	1
Libor	0	0	0	0	0	0	1	1		0	0	0	0	0	1	1
uč. Třešňová	0	0	1	0	0	0	0	0	0		1	0	0	1	1	0
Sára	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		1	0	1	0	1
Matka Sáry	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1		0	1	0	1
Tamara	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		1	1	1
Bramborová	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1		1	1
Jana	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1		1
Ivan	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	

Seznam schémat

1) Schéma 1: Intenzita vazeb



2) Schéma 2: Intenzita vazeb mezi skupinami



Legenda ke schématu 1 a 2:

	Středně silná až silná v.		Slabá vazba
	Silná vazba		slabá až nulová vazba
	Středně silná vazba		

Legenda ke schématu 2:

	Škola 1		Rodina Lídy		Rodina Diany
	Rodina Libora		OSPOD		Člověk v tísni
	Škola 2		Škola 3		Rodina Sárý

Bibliografie

- Ahrens, P. (2018). *Qualitative network analysis: A useful tool for investigating policy networks in transnational settings?* *Methodological Innovations*, 11(1).
<https://doi.org/10.1177/2059799118769816>.
- Comitas, L., Dolgin, J. (1978). On Anthropology and Education: Retrospect and Prospect. *Anthropology & Education Quarterly*, 9(3), 165–180. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3216492>
- Česko. (2004). *Školský zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Citováno 15. března 2022. Dostupné z: [školský zákon, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](http://www.msmt.cz).
- Faust, K., Wasserman, S. *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. ISBN: 0-521-38269-6.
- Felcmanová, L., Habrová, M. a kol. *Katalog podpůrných opatření, dílčí část, pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN: 978-80-244-4692-9.
- Gojová, A. Sítě a síťování. In Janoušková, K. (ed.) *Metodické a koordinační dovednosti v sociálních službách*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN: 978-80-7368-229-3.
- Janků, K., Odstrčilová, Y., Zezulková, E. *Učitelé versus inkluzivní vzdělávání*. Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2021. ISBN: 978-80-7510-444-1.
- Kasíková, H., Straková, J. (eds.). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. 2011. 350 s. ISBN: 978-80-246-1911-8.

Klingerová, P. et al. *Metodika programu - podpora vzdělávání. Člověk v tísní*, o. p. s., Praha, 2012. ISBN: 978-80-87456-27-9.

Mareš, Petr. Sociální exkluze a inkluze. In SIROVÁTKA, T. (ed.) *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN: 80-210-3455-6.

Matějů, P., Straková J., Veselý, A. *Nerovnosti ve vzdělávání – od měření k řešení*. Praha: Slon, 2010. ISBN: 978-80-7419-032-2.

Pančocha, K., Vítková, M. et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-245-1.

Prokop, D. *Slepé skvrny*. Brno: Host, 2020. 280 s. ISBN: 978-80-275-0308-7.

Statistika&my. *Základní přehled o základních školách*. Citováno 2. března 2022.

Dostupné z: [Základní přehled o základních školách | Statistika&My \(statistikaamy.cz\)](https://www.statistikaamy.cz/)

Šotola, J. a kol. *Systémová spojení, spolupráce jako nástroj překonávání důsledků sociálního znevýhodnění ve vzdělávání. Člověk v tísní*, o. p. s., Praha, 2012. ISBN: 978-80-87456-25-5.

Štrachová, K. Nejčastější překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. In Janská, I., Habart, T. *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí. Člověk v tísní*, o. p. s., Praha, 2011. ISBN: 978-80-87456-19-4.

Zatloukal, L. *Práce se zakázkami v psychoterapii a poradenství – systemický přístup*. Sociální práce 2008, 3, s. 82 – 93.